

**O ESTUDO DOS CLÁSSICOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO:
ANTIGAS QUESTÕES, NOVOS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE**

**THE STUDY OF CLASSICS TO THINKING EDUCATION: OLD
QUESTIONS, NEW CHALLENGES FOR THE TEACHER TRAINING**

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi52.51152>

ALVES, Vânia Maria¹
WALDOW, Carmem²

Resumo

O trabalho aborda a importância dos clássicos na educação e formação de professores. Objetiva apresentar o que são os clássicos, como aparecem/“desaparecem” na educação e como o seu estudo contribui para a formação. Resultado de projeto de pesquisa/extensão desenvolvido com acadêmicos do curso de Pedagogia, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de autores e obras clássicas, destacando sua apropriação/desapropriação na formação. Desenvolveu-se em etapas de busca de obras clássicas constantes nos Planos de Ensino das disciplinas em andamento; realização de quadro sinóptico e leitura das obras; seminário para socialização, divulgação dos resultados em eventos científicos da área. O estudo de autores que tratam da temática, tais como Calvino (1993); Benites e Pereira (2004), Alves (2005); Saviani (2008) permitiu a definição do que são clássicos e sua importância para a Educação. Sobremaneira foi importante perceber que a formação acadêmico-escolar passou por diversas experiências, desde a valorização dos textos clássicos até a sua substituição por manuais didáticos que nem sempre preservaram o conhecimento universal, propiciando a fragmentação e simplificação do ensino. Concluímos que, apesar das dificuldades iniciais para compreender e integrar-se à proposta, os resultados foram expressivos; as leituras e debates feitos têm contribuído substantivamente para a formação acadêmica dos envolvidos.

Palavras-chave: Clássicos da Educação; Formação acadêmica; Formação de professores.

Abstract

This work approaches the importance of classics in the education and the teachers training. As results of a research/extension project developed with the academics from the course of Pedagogy, the methodology used was the bibliographic research of authors Aims the presentation of what the classics are, how they appear/“disappear” in education and how their studies helps to the teachers training and classics literatures, focusing in the appropriation/expropriation in teachers training. It was developed in steps of searching classical literatures presents in the Teachings Plans from the courses in progress; synoptic framework and reading literatures; socialization seminar; results dissemination in science events. The study of authors that deal with the topic, like Calvino (1993); Benites e Pereira (2004), Alves (2005); Saviani (2008) provided the definition of the classics and their importance to the Educations. It was important realize that the academic-scholar training passed by different experiences, since the valorization of classical works until the replacement by didactic handbooks that not always preserved universal knowledge, providing a fragmentation and simplification of teaching. We conclude that, although of beginning difficulties to comprehend and integrate the purpose, the results were expressive; the reading and debates done has contributed substantively to the academic education of those involved.

Keywords: Education Classics; Academic Education; Teacher Training.

¹ Doutora em Educação - Linha de Pesquisa Trabalho e Educação - pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas.

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas.

Introdução

O presente artigo é proveniente do projeto de pesquisa/extensão e do Programa de Bolsas de Inclusão Social (PBIS) da instituição, nominado “Ciclo de estudos e debates dos clássicos para pensar a Educação”, que intencionou oportunizar ao acadêmico o estudo, a pesquisa e o debate sobre a vida e obra de autores clássicos da Educação. Os cursos de graduação, especialmente o curso de Pedagogia, têm como característica principal oportunizar o acesso a um amplo conjunto de conhecimentos, teorias e conceitos trabalhados por diversos autores, cuja apropriação oferece um grau de dificuldade significativo, o que exige do acadêmico uma aprendizagem específica, bem como, o desenvolvimento de hábitos e habilidades de estudo e pesquisa acadêmicos.

Em sua acepção, o conceito de ‘clássico’ é “Relativo à arte, à literatura ou à cultura dos antigos gregos e romanos. Famoso por se repetir ao longo do tempo; tradicional. Escritor, artista ou obra consagrada, de alta categoria” (DICIONÁRIO AURÉLIO SEC. XXI). Assim, através da aproximação e estudos de obras clássicas, os acadêmicos tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, sobretudo os teórico-conceituais do campo educacional, experiência e condição necessárias para a formação qualificada, com vistas à sua atuação profissional na docência, gestão e na pesquisa em Educação.

Ocorre que, no decurso da história, tanto a formação acadêmica quanto a formação escolar, influenciadas pelo avanço e transformações das forças produtivas capitalistas, metamorfosearam-se. Os currículos escolares passaram a ser organizados e reorganizados de modo a distanciar-se da proposta de formação presente na *paidéia*³ da Grécia Antiga (JAEGER, 1989) ou da concepção de educação *omnilateral*⁴ proposta por Karl Marx (1982). Com essas mudanças, houve progressiva fragmentação dos conteúdos acadêmicos na formação docente e, mesmo que democratizados, limitação do acesso e da apropriação integral dos conhecimentos científico-culturais produzidos pela humanidade, por parte dos escolares.

³ *Paidéia* é a formação do homem grego. Segundo Jaeger (1989, p. 6) “A *paidéia* não é, para os Gregos, um ‘aspecto exterior da vida’, [...] incompreensível, fluido, anárquico”. Na Introdução da obra, o autor afirma que: “Os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação; para eles, tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior” (JAEGER, 1989, p. 1).

⁴ De acordo com Frigotto (2012, p. 265) “*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos[...]”.

Com a finalidade de discutir a temática, inicialmente apresentamos alguns aspectos histórico-conceituais do que são os clássicos e de como as obras clássicas foram “perdendo lugar” na formação docente e na educação escolar. Na sequência, será exposto o percurso metodológico do trabalho desenvolvido no projeto, bem como, socializadas e discutidas algumas contribuições teórico-práticas, isto é, será apresentada a importância desse tipo de leitura para a formação de professores. Finalmente, as considerações reforçam a ideia da necessidade de repensar a formação docente, sendo que um dos caminhos é oportunizar o aprofundamento teórico através da leitura dos clássicos da Educação.

Aspectos histórico-conceituais do que são os clássicos e de como as obras clássicas foram “perdendo lugar” na formação docente e na educação escolar

Os cursos de formação de professores, especialmente o curso de Pedagogia, têm como objetivo disponibilizar uma série de conhecimentos, teorias e conceitos trabalhados por diferentes autores. As diversas áreas ligadas às Ciências Humanas como a História, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia, dentre outras, constituem a base dos chamados fundamentos da educação e requerem a apropriação por parte dos acadêmicos. Ocorre que a posse desses conhecimentos oferece um grau de dificuldade substantiva, exigindo do aluno a aprendizagem da leitura, do estudo, do aprofundamento e da pesquisa acadêmica.

Ao partir do pressuposto de que a “educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008a, p. 11), o objetivo da proposta desenvolvida foi oportunizar aos alunos a possibilidade de conhecer e aprofundar o pensamento dos principais clássicos da Educação, relacionados aos componentes curriculares em curso, por meio do estudo, síntese e análise de algumas de suas obras. Tratou-se de disponibilizar uma formação complementar que seria mais difícil, se não houvesse a dedicação de um tempo especial e meios orientados para tal atividade.

Conforme Benites e Pereira (2004) o termo clássico vem do latim *classicus*, que indicava o cidadão que pertencia a mais elevada das cinco classes de romanos. Foi consagrado no século XVII para designar obra literária da antiga Grécia e Roma. “Tornou-se, então, sinônimo de obra dotada de elegância e correção formal, simplicidade, dignidade, contenção, ordem e proporção, qualidades que lhe garantiam qualidade universal e duradoura” (BENITES; PEREIRA, 2004, p. 75). Ainda conforme os autores:

Modernamente, dentre os vários sentidos que lhe são atribuídos, clássico comporta noções de: 1) obra ou autor modelar, superior; 2) autor que se estuda em classe devido à sua qualidade superior; 3) escritor da Antiguidade greco-romana; 4) autor ou época cultural que se inspiraram nos clássicos da Antiguidade; 5) autor ou obra que desfrutaram de certa perenidade, sendo consumidas por sucessivas gerações de leitores (BENITES; PEREIRA, 2004, p. 75-76).

A definição de “clássico”, além da sua aceção explicitada no dicionário da língua portuguesa, nesta proposta segue a indicação de Calvino (1993, p. 11; 12) para o qual “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer; [...] são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”.

Além disso, Saviani (2008a, p. 14) afirma que “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Assim, de modo geral, um clássico é um livro que representa o período em que foi escrito e que atravessa gerações, sem perder seu valor. Desse modo, dificilmente um livro recém-editado, publicado é categorizado como uma “leitura clássica”.

Contudo, no decurso da história, nas Ciências Humanas e especialmente na educação escolar, percebemos um esquecimento e até um desprezo da leitura dos clássicos. Isso tem a ver com as mudanças ocorridas no contexto social, cultural, econômico e, sobretudo na divisão do trabalho, reconfigurando a cultura acadêmica e a educação escolar.

Até o século XVI, a educação e, portanto, o trabalho didático, preservava em grande parte, suas características medievais. Segundo Alves (2005, p. 59), “A burguesia imitava a nobreza quando contratava o preceptor para educar seus filhos. A relação entre preceptor e discípulo era de natureza individual”. Nesse sentido, a relação educativa, além de individual, mantinha as características do trabalho artesanal, isto é, o professor imitava o mestre artesão da oficina, que ensinava diretamente o ofício ao seu discípulo. Do ponto de vista do conteúdo, a burguesia havia recuperado os clássicos do mundo antigo, zelando pela integridade e fidelidade dos textos.

Ocorre que com a Reforma⁵ provocada por Lutero (1497-1560) ao impor os rudimentos da instrução para todos, ainda persiste o modelo da relação preceptor/discípulo, tal como se

⁵ O movimento de Reforma religiosa e cultural, iniciado por Martinho Lutero (1483-1546) na Alemanha, que tem importantes consequências na história da cultura europeia, assume desde seus inícios um importante significado educativo. A concepção pedagógica de Lutero baseia-se num fundamental apelo à validade universal da instrução, a fim de que todo homem possa cumprir os próprios deveres sociais. “A instrução é, portanto, uma obrigação para os cidadãos e um dever para os administradores das cidades” (CAMBI, 1999, p. 249).

realizara até a época da Renascença. Contudo, em paralelo, nomes importantes da Reforma, como Melanchton (1483-1546) e Ratke (1571-1635), realizavam iniciativas dirigidas à criação de uma instituição social que assumisse a função educacional imposta até então aos pais. Tais iniciativas realizavam uma ruptura com a relação educativa feudal, pois a divisão do trabalho era um elemento que se apresentava, na organização dos alunos segundo níveis de adiantamento e sua distribuição em classes. O Plano de Melanchton dividiu os alunos em três classes, sendo que seus sucessores, dentre eles Claude Baduel, aprofundaram a incorporação da divisão do trabalho ao ensino (ALVES, 2005).

Já no início do século seguinte, também Ratke (2008) defendia com vigor a divisão do trabalho didático. Do ponto de vista do trabalho docente, “foi patenteado o reconhecimento de que um mestre que ‘especializou-se numa lição’ tem condições de ‘conhecer’, todos os procedimentos peculiares deste ensino” (ALVES, 2005, p. 62), praticando assim a distribuição de professores por diferentes classes.

Mas foi Comenius (1592-1670) o mentor que melhor encarnou, por intermédio de sua obra, a concepção e a mais elaborada iniciativa prática, visando à realização dessa nova instituição social especializada, cuja finalidade era “ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, 1957, p. 43). Para reforçar isso, segundo Alves (2005, p. 63):

O bispo morávio foi o educador que expressou a posição de vanguarda da Reforma protestante nas origens da produção da escola moderna; foi ele quem concebeu, de uma forma mais elaborada, orgânica e de conjunto, o projeto dessa instituição social, em meados do século XVII. Portanto, foi Comenius quem anunciou, claramente, a proposta de escola moderna, cuja organização do trabalho didático, por inspirar-se na manufatura burguesa, representou, também, a superação definitiva do ensino artesanal.

Assim, Comenius está na origem da escola moderna. Ele teve em vista a organização da manufatura⁶ e não do artesanato⁷. A partir dessa posição, temos um novo modelo de organização do trabalho didático e um novo perfil de mestre. Conforme Alves (2005), o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que objetivava equipará-la à ordem vigente das manufaturas, em que a divisão do trabalho permitia que

⁶ Conforme Bottomore (1988, p. 230) “Marx define a manufatura como a forma de cooperação que se fundamenta na divisão do trabalho e cuja base é a produção artesanal. Na Inglaterra, a manufatura foi a forma dominante de produção capitalista desde meados do século XVI até o último terço do século XVIII”.

⁷ O artesanato é o período que precede a organização manufatureira do trabalho. O artesão executava alternadamente toda uma série de operações, desde a concepção até a finalização de seu produto. Segundo Marx (1982), na manufatura, o artesão que executa sucessivamente os diversos processos parciais da produção de um artigo é obrigado a mudar ora de lugar, ora de instrumentos. Agora, cada trabalhador torna-se apenas um operário parcial, sendo seu trabalho decomposto (BOTTOMORE, 1988).

distintas operações realizadas por diferentes trabalhadores, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional, que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos.

Se as transformações ocorridas na produção determinaram a superação do trabalhador artesanal pelo trabalhador manufatureiro, a *Didática Magna*, principal obra de Comenius, é o registro clássico de uma época que postulava transição análoga no domínio da educação, que reconhecia a necessidade histórica de superação do *mestre artesanal* pelo *professor manufatureiro* (ALVES, 2005). Continua o autor:

O primeiro, um *sábio* que, na condição de preceptor, *realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções humanísticas e científicas mais elaboradas*, cedia lugar ao *professor manufatureiro*, que passava a *ocupar-se de uma pequena parte* desse extenso e complexo processo. Como consequência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como a concebera Comenius, o professor especializava-se em algumas operações, constitutivas de unidades identificadas como etapas da escolarização, tornando-se dispensável o domínio prático do processo de formação da criança e do jovem como um todo. *Em consequência, do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão* (ALVES, 2005, p. 68, grifo nosso).

Em síntese, podemos afirmar que a persistência da organização do trabalho didático concebido pelo bispo morávio, confere às atividades docentes características extemporâneas, pois típicas da organização técnica do trabalho manufatureiro, dominante na época em que viveu Comenius. Segundo Alves (2005, p. 70-71), entre os preços que pagamos atualmente por esse anacronismo, um dos mais sérios “é a impossibilidade de ascender, por meio da educação escolar, ao conhecimento culturalmente significativo”.

Na escola moderna, na qual continuam sendo utilizados os mesmos instrumentos criados ou aperfeiçoados por Comenius, em especial, o *manual didático* (instrumento que passou a dar a medida do ‘escasso’ conhecimento esperado do professor e expressar a meta quanto ao grau de conhecimento a ser assimilado pelo aluno), que domina e dá a tônica à atividade de ensino. Assim, a transmissão do conhecimento na escola, de fato, identificou-se com a vulgarização do conhecimento escolar. Por sua associação umbilical ao manual didático, sugere Alves (2005) tal forma de conhecimento escolar expressa atualmente tanto o caráter superado dessa tecnologia educacional quanto o seu antagonismo à necessidade social de difusão do conhecimento culturalmente significativo.

Tal questão nos remete à história da formação de professores. Saviani (2009) lembra

que, embora o problema da formação de professores tenha vindo à tona a partir do século XIX, isso não quer dizer que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Nesse sentido, o autor esclarece que:

Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do ‘aprender fazendo’, próprio das corporações de ofício (SANTONI RUGIU, 1998). E as universidades, como modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas “artes liberais” ou intelectuais, por oposição às “artes mecânicas” ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas. Porém, a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas, organizadas segundo um mesmo padrão viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários (SAVIANI, 2009, p. 148).

Assim, na modernidade, esse embate continua, configurando-se a formação de professores em distintos modelos, que podem ser relacionados com os modelos de formação docente que foram historicamente construídos. Conforme Saviani (2008b, p. 8), há dois modelos distintos na história da formação de professores:

a) *Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) *Modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

O primeiro modelo, segundo o autor, predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação de professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária, centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático, é a herança histórica que verificamos até hoje em nossas instituições de ensino.

Noutras palavras, parece permanecer a velha dicotomia entre o *professor artesanal*, o

“sábio”, aquele que domina e executa operações complexas e o *professor manufatureiro*, aquele cujo saber é parcelado, fragmentado, utilitarista e funcional à manutenção do sistema produtivo capitalista. Ou ainda, o “catedrático”, o professor titular, aquele que domina com profundidade uma área do conhecimento e o “professor manufatureiro” “remanufaturado”. Ou, nas palavras de Saviani (2010), por conta do avanço das forças produtivas capitalistas desencadeadas pela revolução e pós-revolução industrial, um novo modelo de professor ou mesmo a diversificação de modelos, assumindo inúmeras características tais como “prestador de serviço”, “treinador”, “professor reflexivo”, entre outros.

Para superar essa contradição será necessária uma sólida formação teórico-prática ou, nas palavras de Saviani (2008b, p. 152), embora referindo-se especificamente à formação de pedagogos, mas que pode ser aplicado aos demais professores, os cursos de formação docente deverão formar profissionais “com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz”.

A proposta do curso de Pedagogia, bem como, do projeto de pesquisa/extensão que desenvolvemos, caminhou e caminha nessa direção. Isto é, propõe a formação do professor com sólida formação teórica, proporcionando a participação em atividades que contribuam para isso, conforme apresentaremos no próximo tópico.

Contribuições dos clássicos para a formação de professores: algumas reflexões teórico-práticas

Conforme já apresentamos anteriormente, o projeto de pesquisa/extensão “Ciclo de estudos e debates dos clássicos para pensar a educação”, teve como propósito contribuir com uma adequada e robusta fundamentação teórica para a formação docente. Nessa direção, os estudantes envolvidos na proposta, realizaram atividades de leitura, problematização, síntese e discussões acerca dos clássicos relacionados aos componentes curriculares em curso.

Antes de apresentar alguns dos principais resultados, iremos explicitar o material e os métodos utilizados para a execução da proposta, que seguiu alguns passos, conforme apresentados na sequência: Leitura e compreensão da proposta/projeto. Levantamento dos principais autores clássicos dos componentes curriculares em curso. Realização de quadro sinóptico com os dados biográficos (vida e obra) dos autores, por área do conhecimento. Leitura de uma obra clássica de cada componente curricular em estudo. Preparação e realização bimestral de seminário para socialização da obra estudada, com a participação dos acadêmicos do curso de Pedagogia e/ou das demais licenciaturas. Avaliação dos trabalhos realizados e

elaboração de relatórios parcial/final das atividades desenvolvidas durante a vigência da proposta. Divulgação dos resultados em eventos científicos da área.

O estudo e trabalho realizados tiveram por base os pressupostos da *metodologia qualitativa*, isto é, conforme explicita Netto (2011), o método de pesquisa qualitativa, de acordo com a perspectiva marxiana, leva em conta as categorias da totalidade, da contradição e da mediação. Segundo Marx (1974 apud NETTO, 2011, p. 22), “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto”. Desse modo, o papel do pesquisador é relevante no processo de pesquisa, pois deve ir “além da aparência fenomênica, imediata e empírica” (MARX 1974 apud NETTO, 2011, p. 22).

Como forma de efetivação, a proposta foi basicamente pautada na *pesquisa bibliográfica* que, de acordo com Koche (1997, p. 122):

É a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.

Ainda em consonância com o autor (1997), a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo e seu objetivo principal é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. Dessa forma, os acadêmicos puderam consultar as obras dos autores clássicos, bem como, os comentadores das referidas obras, para esclarecimento e aprofundamento no processo de apropriação dos conteúdos estudados.

A partir do pressuposto por Calvino (1993, p. 11) de que “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”, os acadêmicos ligados ao projeto selecionaram um clássico de cada um dos períodos em que se encontravam matriculados e procederam a leitura, a análise e a síntese de cada uma das obras, realizando uma busca dos dados biográficos do autor, do contexto histórico de elaboração da obra e uma síntese da mesma.

As obras escolhidas, lidas e socializadas durante a execução do projeto foram as seguintes:

Tabela 1 – Obras clássicas lidas, autores e ano de publicação.

OBRAS CLÁSSICAS	Autores e Ano/obra
Educação e luta de classes	Ponce (1992)
Educação e sociologia	Durkheim (1978)
O Leviatã	Hobbes (2003)
O Príncipe	Maquiavel (2004)
O Capital	Marx (1982)
A origem da família, da propriedade privada e do Estado	Engels (2012)
Friedrich Fröbel	Heiland (2010)
Johann Pestalozzi	Soëtard (2010)
Antônio Gramsci	Monasta (2010)
Anton Makarenko	Filonov (2010)
Anísio Teixeira	Nunes (2010)
TOTAL	11 obras

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base no projeto desenvolvido.

Para que o processo analítico das obras supracitadas obtivesse êxito, foi necessário que o contexto histórico de sua escrita, bem como os dados biográficos do autor fossem levantados. Com este entendimento as discussões acerca da temática contida nestes clássicos foram analisadas, sintetizadas e socializadas aos demais acadêmicos do curso em seminários nos quais os clássicos e sua contribuição para a educação, para a escola e, especificamente, para o curso de Pedagogia, ocupam o centro do debate.

Além disso, docentes de outras licenciaturas e de cursos de bacharelado e demais acadêmicos da instituição tiveram acesso às discussões realizadas pelo grupo, pois tivemos a participação de acadêmicos expondo seus trabalhos de análise dos clássicos em eventos institucionais locais e estaduais, socializando o conhecimento construído e despertando o diálogo com outras áreas do conhecimento.

Para corroborar o que já dissemos, as diversas disciplinas e áreas do curso de Pedagogia possuem um rico acervo de autores e pesquisadores que problematizam e discutem a educação na perspectiva sociológica, antropológica, histórica, filosófica, ética, política, psicológica, didático-metodológica, entre outras. Conforme esclarece Saviani (2008a, p. 146), ao explicitar as fontes teóricas para discutir a pedagogia e, neste caso especificamente da pedagogia histórico-crítica, ele afirma que “é importante considerar que essas fontes nos remetem aos clássicos”, entendidos em sentido amplo. E continua afirmando que “Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. Não somente com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia”. (SAVIANI, 2008a, p. 147).

Assim, por meio das atividades relacionadas ao projeto, os estudantes tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, sobretudo apropriar-se das teorias elaboradas por alguns dos autores clássicos mais importantes do campo educacional, o que certamente contribui para uma formação acadêmica sólida, conforme prevê o projeto pedagógico do curso.

Além do acesso ao conhecimento dos clássicos, o desenvolvimento das atividades também contribuiu para que os alunos aprendessem e aprofundassem as habilidades de leitura, problematização, análise e síntese de obras mais complexas, possibilitando uma maior autonomia intelectual e acadêmica.

É importante, ainda, destacar que esse processo formativo não se faz sem o enfrentamento de alguns desafios. Talvez por conta da cultura escolar vivenciada anteriormente à graduação, constatamos que no início do projeto, houve dificuldade e até mesmo demora para que alguns acadêmicos compreendessem e se integrassem à proposta, especialmente por parte das alunas do Programa de Inclusão Social (PBIS), que estavam iniciando o curso de graduação. Contudo, essas dificuldades iniciais foram sendo trabalhadas e, na continuidade do projeto, todas estiveram empenhadas nas atividades, demonstraram interesse e avaliamos que os resultados do trabalho foram positivos.

Nesse sentido, ressaltamos, ainda, que duas acadêmicas voluntárias tiveram que desligar-se do projeto, uma ainda no primeiro semestre de 2016 e outra a partir do mês de outubro/2016. O motivo alegado por ambas foi a sobrecarga de atividades do curso e a incompatibilidade com seus afazeres no trabalho e em casa. É notória a presença de acadêmicos trabalhadores, sobretudo nas licenciaturas, fato que acaba limitando a participação e a dedicação de muitos alunos em projetos que exigem dedicação extraclasse.

Através do estudo de autores que tratam da temática dos clássicos, especialmente Alves (2005), Saviani (2008a e 2008b), foi possível perceber que a formação acadêmico-escolar passou por diversas experiências, desde a valorização dos textos clássicos até a sua substituição por manuais didáticos que nem sempre preservaram o conhecimento universal, propiciando a fragmentação e simplificação do ensino. Por esse motivo, consideramos de grande relevância a aproximação dos textos e autores clássicos aos acadêmicos, desde o início de sua formação. A leitura e o estudo dos clássicos são uma oportunidade ímpar de aprofundamento e de adensamento à formação acadêmica e profissional, especialmente em tempos nos quais são recorrentes as críticas ao “esvaziamento dos conteúdos”, de modo especial, na Educação Básica. Assim, concluímos que, apesar dos textos densos oferecerem maior grau de dificuldade para leitores iniciantes, os resultados são promissores e as leituras e debates feitos têm

contribuído substantivamente na formação dos acadêmicos que estiveram envolvidos no projeto.

Considerações finais

A proposta acadêmica de pesquisa/extensão desenvolvida, além de relevante, atingiu seus principais objetivos, pois envolveu não somente os alunos voluntários e bolsistas que participaram diretamente do projeto, mas beneficiou a todos os acadêmicos do curso de Pedagogia, ao socializar as leituras e discussões realizadas. Ao considerar os desafios atuais na formação docente, mostra-se com maior clareza a necessidade da continuidade da proposta, inclusive procurando ampliá-la para um maior contingente de acadêmicos e professores em formação.

Diante da atual cultura escolar, que tende à fragmentação dos conhecimentos, o que pode levar a uma fragilidade e até mesmo a um “esvaziamento epistemológico”, confirma-se a importância e a necessidade deste trabalho de debruçar-se sobre os principais clássicos da área, num esforço de levar a termo aquilo que Calvino propõe na abertura de sua obra: “Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo[...]’ e nunca ‘Estou lendo[...]’”. (CALVINO, 1993, p. 9).

A utilização de manuais didáticos, bem como a possibilidade de acesso fácil a informação é um dos grandes impeditivos quando se pretende pensar a educação através dos clássicos, pois a cultura da rapidez da notícia tenta ser trazida para a universidade. A compreensão da importância do clássico para a formação do pedagogo é algo que precisa ser debatido no interior da academia, e o seu resgate é algo que se põe urgente quando se trata de pensar uma formação sólida, robusta, bem fundamentada e crítica.

Do mesmo modo, é necessário que os acadêmicos de cursos de formação de professores em nível superior sejam conscientizados da importância do clássico em detrimento ao saber aligeirado, bastante presente na contemporaneidade. E, para isso, é imperativo que os professores universitários deem centralidade aos clássicos no processo formativo e os utilizem como fonte primária de consulta.

Ademais, os acadêmicos participantes do projeto perceberam a necessidade de ampliação da discussão iniciada pelo grupo, e os clássicos estudados serão, certamente, relidos, corroborando o que defende Calvino (1993).

Assim, podemos concluir afirmando que a proposta torna possível o acesso e a ampliação significativa dos conhecimentos, sobretudo os teórico-conceituais do campo educacional, trabalhados pelos autores clássicos lidos e analisados o que, de fato, contribuiu

para uma sólida e qualificada formação dos estudantes que se preparam para o exercício profissional da docência e têm perspectivas pessoais de continuidade dos estudos em nível de pós-graduação.

Referências

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BENITES, S. A. L.; PEREIRA, R. F. (Orgs.). **À roda da leitura**: língua e literatura no jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora de UNESP (FEU), 1999.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

DICIONÁRIO AURÉLIO - **Século XXI**. Versão 3.0 (eletrônica). Editora Nova Fronteira.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2012.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Carlos Bauer e Ester Buffa (Orgs.). Tradução: Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HEILAND, H. **Friedrich Fröbel**. Tradução e organização: Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HOBBS, T. **Leviatã, ou a matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2003.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução: Artur M. Parreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia Científica**: Teoria da Ciência e Prática da pesquisa. 14. ed. rev. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

MARX, K. **O Capital**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RATKE, W. **Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635)**: textos escolhidos. Apresentação, tradução e notas de Sandino Hoff. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 144-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Org: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Recebido em	26/11/2019
Aceito em	25/12/2019